

MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, Nadja. Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones ?. In : LALLEMENT Fabienne (dir.). L'enseignement de la francophonie, Le Français dans le monde. Recherches et applications, n°64, juillet 2018. Paris : CLE International, 98-110.

Enseigner le français en contexte universitaire à des étudiants non francophones en mobilité : quelle place pour les littératures francophones ?

Résumé :

L'association littérature / interculturel est l'un des axes majeurs du retour du texte littéraire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. Elle s'accompagne d'un intérêt spécifique pour les littératures francophones, qui semblent plus à même de tenir ce rôle de passeur de langues et de cultures attribué au texte.

Nous intéresserons ici à la place des littératures francophones dans l'enseignement du FLE au sein des centres universitaires de langue en France. Nous nous intéresserons aux représentations et aux discours sur les pratiques d'enseignants qui interviennent dans ces formations : quelles places les littératures francophones tiennent-elles dans leur répertoire didactique (Cicurel 2011) ? Quelles sont leurs représentations de ce corpus (inclut-il ou non les littératures « hexagonales » ?) ? Quelles sont les fonctions qu'ils assignent à ces littératures dans la classe ?

Littérature et enseignement des langues – littératures francophones – répertoire didactique – pratiques d'enseignement ?

Introduction

Depuis la fin des années 1990 la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) témoigne d'un intérêt renouvelé pour la littérature en général, et pour les littératures francophones en particulier. Dans quelle mesure et de quelle manière cette dynamique se retrouve-t-elle dans les représentations et les pratiques des enseignants ?

Nous souhaitons, dans le présent article, nous intéresser aux formations proposées aux étudiants étrangers dans les centres de FLE des universités françaises. Dans ce contexte, où la place de la littérature, malgré tout, reste généralement secondaire, et où il pourrait

paraître pertinent de mettre l'accent sur le contexte immédiat dans lequel évoluent les apprenants – celui de la France hexagonale –, on peut se demander si des œuvres provenant de l'ensemble de la francophonie littéraire sont proposées à la lecture, et quelle sont les finalités – et la pertinence – de leur (éventuelle) présence.

Nous avons mené une recherche par entretiens et questionnaires auprès d'enseignants de plusieurs de ces centres, dont nous avons dans le même temps analysé les descriptifs des formations disponibles en ligne. Nous nous intéresserons dans le cadre de cet article aux entretiens réalisés auprès de 5 enseignantes (que nous nommerons ici Annick, Céline, Béatrice, Natasha et Leïla) qui donnaient, au moment de l'enquête, des cours dans 3 centres de langues (ci-après désignés A, B et C), afin de mettre en discussion la place que ces littératures tiennent dans leur répertoire didactique (Cicurel 2011).

Ces données nous semblaient en effet d'une part représentatives d'une diversité de pratiques, de « représentations, croyances et savoirs » (Cambra Gine 2003) à l'égard des littératures francophones et, d'autre part, significatives des questionnements que leur présence dans la classe de FLE, et plus particulièrement dans un contexte tel que celui de centres universitaires hexagonaux, pouvait faire surgir.

1. Un intérêt renouvelé pour les littératures francophones en classe de FLE ?

Sans conteste, le corpus littéraire envisagé pour l'enseignement/apprentissage du FLE, tant dans les travaux didactiques que dans les ressources pédagogiques à disposition des enseignants, ne se focalise aujourd'hui plus uniquement sur la littérature française. Que l'on envisage la littérature *francophone* en opposition à la littérature *française* ou bien, comme son étymologie l'y invite, dans l'acception la plus large, celle de l'ensemble des textes littéraires écrits en français, on ne peut que constater l'attention désormais portée à des écritures qui dépassent les seules frontières de l'hexagone. Si, à la fin des années 1950, le volume IV de *Langue et civilisation française* (le « Mauger bleu ») se focalisait sur « La France et ses écrivains » et excluait de son champ d'étude les autres littératures de langue française¹, aujourd'hui, tout au contraire, manuels et ressources en ligne se font largement l'écho de cette prise en compte de la diversité de la francophonie littéraire. Les autrices de la collection « Littérature progressive » ont, par exemple, successivement livré une *Littérature progressive du français*, offrant des textes « parmi les plus représentatifs de la littérature française » mais aussi « une ouverture sur la littérature francophone » (Blondeau, Allouache

¹ « C'est avec un grand plaisir que nous aurions présenté dans ce livre quelques-uns des poètes et des prosateurs qui honorent aujourd'hui la langue française en Belgique, en Suisse, au Canada, dans l'Ile Maurice, dans la République haïtienne. Il y a là de grands noms, de grandes œuvres. Mais notre ouvrage étant consacré à la France et à ses écrivains, nous aurions eu ce scrupule à annexer des auteurs qui doivent le meilleur de leur talent à eux-mêmes et au pays qui les a vus naître » (Mauger 1957 : V-VI)

et Né, 2004 : IV), puis une *Littérature progressive de la francophonie*..

Les parutions consacrées à la didactique de la littérature en classe de FLE reflètent et nourrissent à la fois cette attention portée à la diversité des littératures francophones dans les outils pédagogiques. De nombreux ouvrages (mais aussi des articles et des thèses) ont été, ces dernières années, pour tout ou partie, consacrés aux enjeux de la transmission de ces corpus dans des situations d'enseignement / apprentissage où le français est langue étrangère² (cf. infra et bibliographie), à l'instar de celui R. Berthelot (2011) significativement intitulé : *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner ?* Il est d'ailleurs intéressant, dans cette perspective, d'observer que les publications qui marquent le renouvellement de la didactique de la littérature dans la classe de FLE au tournant des années 1990 (par ex. Naturel 1995) s'appuient quasi exclusivement sur un corpus d'auteurs français, alors que celles, plus récentes, qui rendent compte des enjeux contemporains du champ, de Baraona (2010), Defays *et al.* (2014), ou Godard (2015), accordent systématiquement une place significative à des auteurs venus d'ailleurs, et pour qui le français n'est pas nécessairement une langue maternelle.

Certes, ces travaux prennent souvent la précaution de souligner qu'il ne s'agit pas d'étudier les littératures francophones «différemment» de la manière dont on étudie les littératures françaises. Néanmoins, les ouvrages pédagogiques et les travaux didactiques que nous avons pu consulter envisagent fréquemment les textes littéraires francophones comme des lieux privilégiés pour lire le dialogue et l'hybridation des langues et des cultures (cf. Maillard-De La Corte Gomez 2014 et 2016). La francophonie littéraire est ainsi vue comme lieu de rencontre, de contacts entre les langues et les cultures, un « carrefour d'interculturalité » (Blondeau et Allouache 2008 : 7). Ces textes qui « se révèlent accueillants, sensibles à la diversité, aux expériences bigarrées et diffractées du monde dont ils irriguent leurs écrits /.../ ont en commun l'expérience de l'autre, de l'altérité, qui fabrique des identités tricotées et bricolées, souvent dans la violence, parfois dans l'empathie » (Blondeau et Allouache 2008 : 4) et sont donc une piste privilégiée pour « sensibiliser à l'altérité » (Argaud 2004) les apprenants de FLE. Dans un mouvement propre à toute dynamique interculturelle, leur lecture va aussi permettre aux apprenants de mettre en mouvement leurs identités, ce détour par l'altérité offert par les textes permettant un retour distancié vers soi (Maillard-De La Corte Gomez 2016).

Cependant, dans un champ littéraire désormais mondialisé et largement déterritorialisé, les lignes de démarcation entre la littérature française hexagonale et les *autres* littératures écrites en français se brouillent, et la notion de francophonie littéraire est aujourd'hui sujette

² Les formations proposées aux (futurs) enseignants de FLE témoignent, enfin, elles aussi de ces mêmes préoccupations. Les littératures francophones, si elles restent marginales dans les enseignements de lettres à l'université française occupent en revanche une place qui n'est pas négligeable dans les cours de masters de didactique destinés aux futurs enseignants de FLE, comme nous l'avions par exemple constaté dans l'analyse systématique effectuée, en 2010/2011, de leurs descriptifs accessibles en ligne (Maillard-De La Corte Gomez, 2011).

à questionnements, sinon à débats³. Les parutions les plus récentes s'en font fréquemment l'écho, en ne distinguant plus nécessairement littérature française d'une part et francophone(s) de l'autre, et en soulignant la pertinence d'une conception « transnationale » de la littérature et l'intérêt « de se situer dans une communauté francophone, unissant, au delà de l'Europe, des pays de la francophonie historique, où le français est langue maternelle des habitants – France, Québec, Belgique et Suisse – avec la grande diversité des pays où le français est langue seconde, langue scolaire ou langue de culture » (Godard 2015). Ainsi, en 2008, dans leur *Littérature progressive de la francophonie*, Blondeau et Allouache adoptent visiblement une conception de la francophonie littéraire qui exclut les littératures « hexagonales » : les auteurs sélectionnés sont en effet présentés en ces termes : « Tous ont la même langue en partage, le français, et aucun d'eux n'est né en France hexagonale » (2008 : IV). En revanche, une collection comme « Mondes en VF » chez Didier, plus récente, s'annonce « ouverte sur tous les horizons de la francophonie », et met avant tout l'accent sur l'appartenance des auteurs qui y sont publiés⁴ au « tout monde ». La francophonie littéraire y est envisagée sous le signe de la globalité et de la diversité.

2. Les littératures francophones dans l'offre de formation des centres

Quelle place les enseignements proposés par les centres de FLE des universités accordent-ils à la littérature ? Et, le cas échéant, dans quelle mesure se font-ils l'écho de cette diversification de corpus et de l'ouverture à la francophonie attestée dans les travaux et les manuels ?

L'analyse de l'offre de formation des 3 centres où exercent les enseignants interrogés fait apparaître des situations contrastées.

Deux d'entre eux (B et C) font partie de l'ADCUEFE-Campus FLE⁵, réseau qui « regroupe près de 40 universités françaises qui proposent des programmes de FLE pour étudiants et enseignants étrangers » et harmonise leurs programmes. Or, le cadre offert par l'ADCUEF donne une place somme toute facultative à la littérature. Le descriptif général du diplôme universitaire préparé dans ces centres (DUEF)⁶ évoque simplement la possibilité d'introduire des extraits littéraires, parmi d'autres supports authentiques, et sans mention d'un corpus particulier, dans les cours de langue aux niveaux B2, C1 ou C2. A partir du B1, l'offre de

³ On pensera évidemment ici au manifeste littéraire « Pour une littérature monde en français » qui, en 2007, actait : « *Fin de la francophonie.* » et proclamait « *l'émergence d'une littérature-monde en langue française consciemment affirmée, ouverte sur le monde, transnationale* ».

⁴ De Vassilis Alexakis à Wilfried N'Sondé, de Noura Bensaad à Serge Joncour...

⁵ Association des Directeurs des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers.

⁶ Diplôme Universitaire d'Études Françaises, calé sur les descriptifs du CECR, dont on sait qu'il donne une place somme toute marginale à la littérature.

formation comporte aussi des cours intitulés « savoirs culturels » et « autres enseignements culturels et disciplinaires », pour lesquels « le nombre d'épreuves, le contenu et les modalités de passation sont à la discrétion des centres ». C'est à ce niveau que sont le plus souvent offerts, parmi le bouquet d'options, des enseignements consacrés à la littérature.

C'est le cas du centre C, où sont proposées trois options : littérature des 17^e et 18^e siècle, littérature française actuelle et littératures francophones. Leïla, qui assure cette dernière option, souligne que cette offre est à la fois un héritage et le fruit d'une politique volontariste du centre, la direction ayant souhaité mettre l'accent sur la littérature, perçue comme « forme noble de la langue française et de la culture ». Les profils des enseignants de l'équipe, dont plusieurs ont une formation littéraire (voire une pratique de l'écriture littéraire), joue aussi en sa faveur. Si pour Leïla la littérature a « la part belle », sa présence reste cependant « fragile », en « résistance » face à des enseignements plus fonctionnels en passe de gagner du terrain. Le cours spécifiquement consacré à la francophonie (dont l'existence peut-être expliquée par le fort dynamisme en matière d'études littéraires francophones au sein de l'université dont dépend le centre), fermé pendant plusieurs années, a été réouvert à l'initiative de Leïla, avec le soutien de la direction du centre (« le directeur m'a dit que c'était évident, il fallait un cours, d'autant plus que c'était ma spécialité »).

Dans le centre B, en revanche, les options sont consacrées au théâtre, à la chanson, aux médias, au cinéma... et les textes littéraires sont donc exclusivement présents de manière occasionnelle, dans les cours de langue (où interviennent Céline, Béatrice et Natasha). Leur présence se trouve largement invisibilisée et dépend en grande partie des manuels de FLE utilisés – qui peuvent ou non proposer des textes littéraires comme supports : « on suit des méthodes et s'il n'y en a pas dans la méthode on a énormément de mal /.../ on oublie la littérature » (Céline). Elle repose aussi sur l'initiative des enseignants, qui, comme nous le verrons ci-après, peuvent se sentir plus ou moins à l'aise, ou motivés, pour prendre appui sur des textes littéraires – a fortiori francophones.

Le centre A, quant à lui, s'il n'est pas affilié à l'ADCUEFE, présente une offre assez proche de celle du centre C, et décline pour les niveaux *moyen* et *avancé* une option de littérature du 19^e siècle et une option de littérature du 20^e siècle (deux d'entre elles étaient dispensées par Annick en 2007, et toutes les quatre par Natasha en 2017). Le programme de ces cours est en partie déterminé par la demande d'universités étrangères partenaires (américaines et japonaises notamment), dont les étudiants « font déjà beaucoup de littératures francophones » (Natasha) dans leur formation d'origine : elles souhaitent donc qu'ils valident des cours portant essentiellement sur la littérature française. En 2007 (entretien avec Annick), les options proposées portaient donc exclusivement sur un corpus hexagonal. Un cours supplémentaire proposant quant à lui, comme l'indique son descriptif en ligne, « d'aborder les littératures francophones contemporaines entre diversité et singularité », à partir d'oeuvres maghrébines et asiatiques » a ponctuellement été ouvert depuis lors. Natasha s'est ensuite vu confier toutes les options de littérature : elle a alors eu toute latitude pour

reconfigurer l'offre à sa guise, en ayant pour seule consigne de proposer un corpus « 80% France 20% francophonie ».

Un ensemble de facteurs, largement interdépendants les uns des autres, vient expliquer la place donnée à la littérature, et aux littératures francophones, dans chacun des centres : choix politiques et formatifs de l'établissement, demande des étudiants et des établissements étrangers partenaires, mais aussi dynamique propre à l'équipe enseignante. La littérature occupe de manière générale une place secondaire (options, plutôt réservées aux niveaux avancés, ou bien sollicitation plus ponctuelle dans les cours de langue) : *de facto*, l'espace restreint qui lui est alloué amène nécessairement les enseignants à effectuer une sélection particulièrement drastique parmi l'ensemble des textes à leur disposition. Les arbitrages ne se font pas nécessairement en faveur des littératures francophones, qui peuvent ainsi se retrouver sur la touche, comme l'explique Annick qui explique en ces termes les raisons pour lesquelles son cours s'est focalisé uniquement sur la littérature hexagonale : « c'est toujours un choix + si je fais la littérature francophone je fais pas la littérature contemporaine française ». De manière générale, dans un contexte où la place de la littérature reste facultative, où aucun corpus précis de texte à enseigner n'est défini, la présence des textes francophones apparaît comme largement conditionnée par l'engagement de certains enseignants en leur faveur.⁷ Dès lors, que nous révèlent les entretiens sur les logiques qui président à cet engagement ?

3. Place des littératures francophones dans les pratiques (déclarées) des enseignantes interrogées

Si Annick, Leïla et Natasha manifestent toutes les trois une prédilection certaine pour la littérature (en charge de cours d'option de littérature, elles recourent fréquemment à des textes littéraires dans leurs cours de langue plus « généralistes »), les littératures francophones tiennent une place très variable dans leurs pratiques. Annick privilégie de manière quasi-exclusive la littérature française, comme le montre la longue liste d'auteurs qu'elle mentionne, auteurs classiques du 19^e (C. Baudelaire, V. Hugo, G. de Maupassant, E. Zola), du 20^e siècle (J. Anouilh, G. Apollinaire, J. Prévert) ou très contemporains (L. Cossé, A. Ernaux, A. Ferney, D. Pennac, E. Orsenna, M. Tournier, F. Vargas). Elle a « un peu de regret » de ne pas pouvoir exploiter les textes de Yasmina Khadra ou Dai Sijie qu'elle travaille par ailleurs avec des étudiants de licence, mais estime aussi ne pas avoir « tellement le temps » de le faire en cours de FLE, sa « priorité » étant plutôt de « faire connaître des auteurs français d'aujourd'hui ».

⁷ Ce sera ainsi le cas pour Béatrice qui, quelques mois après le recueil de l'entretien, mènera, dans ses cours de langue, un projet autour d'une nouvelle antillaise, en collaboration avec une collègue (elle-même engagée à l'époque dans une thèse sur la littérature antillaise).

A contrario, Leïla accorde une attention toute particulière aux littératures francophones – et plus spécifiquement aux littératures coloniales et postcoloniales du Maghreb, d'Afrique et des Antilles. Elle assure deux cours consacrés aux « cultures et littératures francophones », proposant dans l'un des œuvres « très connues » « des premiers auteurs de la francophonie africaine (aussi bien maghrébine que subsaharienne) et antillaise », dans l'autre « un corpus de textes francophones plus contemporains, à l'exemple de D Chraïbi ou Chems Nadir ». Elle dit aussi être passée « beaucoup par la littérature », dans les cours de compréhension écrite qu'elle a dispensé : « le texte littéraire, et notamment poétique » faisait pour elle partie « du corpus à explorer », néanmoins, dans celui-ci elle se focalise plutôt sur la littérature hexagonale (par ex. textes de F. Ponge, G. Perec, Colette choisis pour faire « réfléchir les étudiants sur le langage »).

Natasha, quant à elle, dit « /utiliser/ tout le temps des textes littéraires », tant dans ses cours d'option (centre A) que dans ses cours de langue (centre B) « selon les thématiques qui s'y prêtent ». Sa volonté de mobiliser un corpus littéraire varié et d'envisager la francophonie dans sa plus large acception est manifeste : la longue liste d'auteurs qu'elle travaille dans ses cours appartiennent aux littératures française, canadienne, maghrébine, antillaise, africaine, suisse... (H. de Balzac, C. Baudelaire, A. Dumas, Mme de Duras⁸, G. Flaubert, V. Hugo, G. de Maupassant, A. de Musset, G. Sand, E. Zola, G. Apollinaire, A. Breton, A. Camus, P. Eluard, E. Ionesco, J.-M.-G. Le Clézio, R. Barry, A. Hébert, G. Leblanc A. Maillet, T. Ben Jelloun, K. Daoud, Y. Khadra, F. Mernissi, A. Césaire, L. Senghor, M. Chappaz).

Béatrice a recours très ponctuellement à des textes littéraires dans ses cours de langue (elle évoque des romans policiers d'E. Bove, ou de G. Simenon, un poème de J. Prévert, la tirade du nez de Cyrano d'E. Rostand, des nouvelles de J.-M.-G. Le Clézio...) et elle mentionne une seule expérience, qui remonte à une dizaine d'année, en lien avec la francophonie : elle a été amenée à travailler « sur des nouvelles suisses romandes, belges, françaises » dans une formation courte proposée à un groupe d'instituteurs de Suisse alémanique. Céline souligne elle aussi que les occasions qu'elle a de prendre appui sur des textes littéraires sont tout à fait rares (« j'ai pas de pratique du texte littéraire / dans mon job au quotidien ») ; cependant, elles ont visiblement toutes trait à la francophonie, puisqu'elle mentionne des séquences au cours desquelles elle a travaillé *Le Ventre de l'Atlantique* de Fatou Diome ainsi que *Moi, Tituba sorcière* de Maryse Condé.

Les entretiens apportent quelques éléments d'explication quant à l'intérêt plus ou moins grand des enseignantes interrogées pour la littérature en général, et pour les littératures francophones en particulier. On notera principalement le lien étroit entre pratiques de lecture personnelles, formation universitaire et pratiques de classe. Annick, Leïla et Natasha, passionnées de littérature, ont un véritable profil d'expertes en la matière. La première, qui a consacré son DEA de lettres à M. Tournier, est plutôt tournée vers la littérature française ; les

⁸ Autrice qui a publié anonymement en 1823 *Ourika*, roman qui évoque le destin d'une jeune femme noire dans la France de la première moitié du 19^e siècle.

deux autres témoignent d'une appétence très affirmée pour les littératures francophones, qu'elles aiment lire pour le plaisir, ont étudié (thèse sur la littérature maghrébine pour l'une, sur la réception des littératures marocaines et canadiennes pour l'autre) et mobilisent dans leurs cours.

A rebours, Céline (titulaire d'une licence de LEA) et Béatrice (d'une licence LLCE italien) ne se positionnent pas comme des expertes de la littérature, *a fortiori* pour les domaines francophones. De fait, la place très secondaire des littératures francophones dans les programmes scolaires et universitaires (Céline évoque ainsi les enseignements littéraires qu'elle a suivi au secondaire : « c'était vraiment très franco-français, les grands classiques ») fait que peu d'enseignants ont étudié ces corpus en amont, les connaissent et se sentent à l'aise pour les travailler en classe.

Nous avons par ailleurs (Maillard-De La Corte Gomez 2014) mis en évidence que les cours de littérature et de didactique de la littérature des masters FLE sollicitaient un corpus de textes très largement ouvert à l'ensemble de la francophonie littéraire, privilégiant des auteurs dont la langue d'écriture n'était pas nécessairement leur langue maternelle, et dont les œuvres accordaient une place centrale à la question des contacts de langues et de cultures. De fait, ces formations sont susceptibles d'influencer la constitution du répertoire didactique des (futurs) enseignants, en les sensibilisant à ces littératures francophones, et en les incitant à les travailler dans leurs classes. C'est le cas de Céline, qui a découvert de cette manière Fatou Diome (« j'ai accroché / et dès qu'elle sort un livre je l'achète et je le lis ») et de Natasha, qui s'est passionnée pour les littératures canadienne et maghrébine à l'occasion des séjours d'études effectués dans ces pays pour son master. En revanche, les enseignements de didactique de la littérature suivis par Leïla et Béatrice semblent n'avoir joué aucun rôle, l'une n'en ayant aucun souvenir, l'autre estimant qu'elle n'y a pas « fait grand chose en la matière ».

Ainsi, les entretiens mettent bien évidence le poids de la formation sur les pratiques des enseignantes interrogées : celles qui ont été, à un moment de leur parcours universitaire, amenées à étudier les corpus francophones sont plus enclines à les solliciter dans leurs classes. S'y entremêle étroitement leur goût personnel de lectrice, qui est à la source de leur volonté de travailler ces corpus dans des contextes où ils sont généralement marginalisés.

4. Les littératures francophones dans la classe de FLE : quelles approches ? quelles finalités ?

Les approches des textes littéraires francophones évoquées par les enseignantes interrogées font écho à celles que nous avons identifiées (Maillard-De La Corte Gomez 2014 et 2016) dans les travaux didactiques consacrés à l'enseignement des littératures francophones.

Les littératures francophones sont tout d'abord comme une occasion de faire découvrir d'autres espaces, d'autres cultures que celles de la France, de prendre en compte le fait que «le français n'est plus la propriété exclusive des Français » mais est inscrit « dans d'autres réalités nationales» (Joubert 2006 : 25). Béatrice affirme par exemple : « j'aime montrer autre chose parce que j'enseigne le français franco-français, enfin je trouve ça restreint voilà c'est ça c'est une question d'élargissement ». Leïla, qui axe ses cours sur les littératures africaines et maghrébines, constate que ses étudiants sont généralement « curieux de découvrir ces cultures-là », notamment « l'Afrique dont ils ont des images très stéréotypées et qu'ils ont envie de mieux connaître ». Il s'agit aussi de découvrir d'autres usages du français : Natasha propose régulièrement « des extraits où on trouve des aspects très culturels du point de vue de la langue ».

Par ailleurs, ce que C. Mazauric nomme l'expérience des «venus-vers» (Mazauric 2004 : 183) entretient pour les enseignantes un rapport d'analogie avec celle des étudiants en mobilité : elle trouve «une forme de résonance affective par rapport à leur propre vécu, facteur de motivation, mais aussi de trouble» (Mazauric 2004 : 363). C'est la raison de la prédilection de Céline pour des « auteurs francophones qui parlent /.../ de leur différence de leur souffrance de leurs problèmes d'intégration ». Des textes comme ceux de Fatou Diome renvoient les étudiants « à leur propre culture / à leur propre expérience / .../ ça permet d'enclencher toute une réflexion sur / .../ ET VOUS comment ça c'est passé / quand vous êtes arrivés en France /.../ comment vous avez l'impression d'être perçus par les Français ». Cette forme d'identification peut aussi, pour Leïla, se jouer sur le plan du rapport à la langue française : « la littérature francophone est très intéressante parce que les étudiants voient comment un auteur de langue culture première autre a pu s'approprier la langue française et comment en la maîtrisant parfaitement il arrive à y introduire à la fois sa culture première mais /aussi/ sa langue première qui est là – donc pour eux c'est un cheminement qui est très intéressant ».

Ainsi, plus largement, la francophonie littéraire est sollicitée dans la mesure où elle est «forme moderne par excellence d'un ensemble de phénomènes liés à la rencontre avec l'Autre» (Beniamino cité par Gohard-Radenkovic 2004: 7). Les enseignantes soulignent l'opportunité qu'offrent ces corpus de « travailler sur les représentations » (Céline), de penser la relation à l'altérité et à la diversité. Fatou Diome, pour Céline, « donne à lire la manière dont les Français peuvent se représenter une immigrée africaine, les stéréotypes, voire le racisme, à son encontre ». Leïla sensibilise les étudiants à la manière dont les auteurs maghrébins et africains de la « première francophonie » « prennent la plume /.../ pour /.../ revendiquer une culture première souvent dévalorisée voire anéantie par le système colonial » et « s'opposent /.../ implicitement très finement au discours colonial ». Plus largement, elle privilégie « des textes qui parlent de rencontre entre les cultures, qui parlent de circulation entre les cultures, du regard d'une culture sur l'autre ».

Pour Leïla et Natasha, il s'agit même, par le biais de la littérature francophone, de sensibiliser les étudiants à l'interpénétration des cultures, de les aider, pour reprendre les mots de N. Blondeau et F. Allouache, « à appréhender la complexité d'un univers désormais global, à se situer dans ce "tout monde" inclusif dont parle Glissant » (2008, IV). Ainsi, Leïla fait lire « Le Chiffre », une nouvelle de Chems Nadir, dans un souci d'éducation interculturelle, « pour le message d'ouverture et de tolérance » porté par le texte qui retrace l'histoire du zéro et ce faisant « montre que si on en est arrivé à notre modernité c'est grâce à l'apport de tous », « défend l'ouverture aux autres, l'échange, le partage ». A une période où les « tensions » de « la scène géopolitique internationale actuelle /.../ interrogent les étudiants », ces textes, au cœur de la globalisation, sont, pour Leïla, particulièrement susceptibles de retenir leur attention. Quant à Natasha, la « poétique de la relation » semble être son principe directeur. Elle associe systématiquement littérature française et francophone, dans une perspective qui est bien celle d'une « littérature monde », que ce soit lorsque, dans un cours consacré au 19^e siècle, elle s'intéresse aussi aux « influences de la littérature française sur la création littéraire francophone » plus contemporaine ou bien même, dans un cours sur le questionnement sur la nature humaine dans la littérature du 20^e siècle, « une étude comparative de l'existentialisme dans *Désert* de Le Clézio et *La Nuit sacrée* de Tahar Ben Jelloun ».

Enfin, à cet intérêt pour les problématiques interculturelles soulevées par les textes fait écho l'attention portée par les enseignantes à la composition de leurs classes, qui réunissent, précisément, des étudiants de différentes langues et cultures. Leïla souligne l'importance de tenir compte « de la langue et culture premières des étudiants » et « fait en sorte que celles-ci puissent s'exprimer ». Natasha accorde elle aussi une place centrale à la dynamique interculturelle qui naît de la réception du texte littéraire, que ce soit dans les échanges qu'il suscite au sein du groupe (« on est à 100% autour de l'interculturalité et de la compréhension du texte /.../ on est beaucoup dans l'échange ») ou bien dans les travaux de réécriture qu'elle propose. On est ainsi, pour elle, au cœur de ce qu'elle nomme « l'esprit FLE » : « réussir à faire des liens interculturels », que ce soit entre les textes ou entre le texte et les étudiants.

Pour autant, les entretiens ne passent pas sous silence certaines limites, ou contraintes, inhérentes au contexte dans lequel ces enseignements sont proposés. Leïla souligne que le niveau de langue restreint le corpus qui peut être donné à découvrir et exclut de fait certains auteurs pourtant importants : « je ne peux pas mettre de Kateb Yacine c'est dommage ». Le statut du texte littéraire reste aussi ambigu, et est potentiellement instrumentalisé. Céline explique ainsi qu'elle ne s'en sert pas « pour faire découvrir la littérature » ou « l'auteur », mais en a toujours « un usage détourné », pour servir des objectifs culturels (parler de la discrimination) ou linguistiques (travailler l'hyperbole). Il est pourtant important de ne pas oublier « qu'il s'agit de littérature, pas d'un document ethnographique, ou anthropologique » comme le rappelle Leïla, en évoquant un texte de Driss Chraïbi où il (se)

joue « des stéréotypes de la culture arabo-musulmane marocaine » dont la lecture lui permet de « mettre en garde » ses étudiants contre « l'utilisation du texte littéraire comme document témoignage d'une culture » et les « sensibilise au jeu de l'écriture littéraire ».

Ce sont donc principalement les dynamiques interculturelles que les littératures francophones sont susceptibles d'initier dans la classe de FLE que les enseignantes interrogées mettent en avant, tout en soulignant pour certaines la nécessité de se prémunir contre une utilisation de ces textes qui les réduirait à être des témoignages sur les contacts de langues et de cultures.

Conclusion

Les entretiens réalisés nous ont ainsi permis de saisir la place et les fonctions attribuées aux littératures francophones dans l'offre de formation des trois centres universitaires de FLE où exercent les cinq enseignantes interrogées.

Nous avons mis au jour quelques-uns des éléments expliquant la place somme toute marginale de ces corpus dans les enseignements qui y sont proposés aux étudiants étrangers. L'alignement de ces formations sur le Cadre Européen Commun de Référence, notamment, cantonne en grande partie les textes littéraires à des options, réservées aux niveaux intermédiaires et avancés, dont l'ouverture dépend en outre fortement de l'intérêt de l'équipe pédagogique pour la littérature. Les enseignants susceptibles d'assurer des enseignements dans lesquels les littératures francophones sont proposées sont d'autant moins nombreux que ces littératures sont, en amont, présentes de manière encore marginale dans l'institution scolaire et universitaire.

Néanmoins, les entretiens témoignent du fort investissement des enseignantes qui prennent appui sur les littératures francophones, tant dans des options spécifiques que dans des cours de langue. Ils illustrent la diversité des finalités et des textes sollicités dans ces contextes : corpus issus des littératures coloniales et postcoloniales, des littératures migrantes ou des littératures monde. Les enseignantes interrogées font largement écho aux travaux qui s'interrogent sur l'intérêt que présentent les littératures francophones auprès d'un public FLE : celles-ci permettent, de manière générale, de « sensibiliser à l'altérité » (Argaud 2006) et offrent la possibilité d'une multiplicité de décentrement : « décentrement géographique et territorial », mais aussi « linguistique et culturel » (Chaulet-Achour 2006 : 27). Les entretiens permettent aussi de questionner la manière dont la « francophonie littéraire » est circonscrite, renvoyant aux débats présents dans le champ littéraire, mais illustrant aussi les répercussions que peut avoir cette définition dans la constitution des corpus enseignés. Dans certains contextes, en effet, l'ouverture de cours spécifiquement consacrés aux littératures francophones, à côté de cours qui portent quant à eux sur la littérature française, leur assure une visibilité, tout en prenant le risque de les cantonner à une marge. Dans

d'autres contextes, une conception de la francophonie littéraire plus englobante permet de faire dialoguer *toutes* les littératures de langue française au sein d'un même cours ; cependant, l'ouverture des corpus à d'autres textes que ceux de la littérature strictement hexagonale risque alors de dépendre de la volonté – et de la capacité - de l'enseignant en charge du cours à le faire.

Pour conclure, il pourrait être particulièrement pertinent de mettre à profit ces entretiens dans une perspective formative, auprès d'étudiants de master FLE : ils apportent en effet un regard éclairant sur la réalité des pratiques d'enseignantes qui s'interrogent sur la place à donner aux littératures francophones (et, plus largement, à la littérature) dans leurs classes et, partant, pourront contribuer à enrichir, et faire évoluer, les répertoires didactiques de futurs enseignants.

Bibliographie

- ARGAUD, E. (2004), "Sensibiliser à l'altérité par le texte francophone". *Le Français dans le monde*, 333, mai-juin, p.34-35.
- BARAONA G. (coord.) (2010), Littérature et FLE : tissages et apprentissages : actes des 45e et 46e Rencontres de l'Asdifle, *Les Cahiers de l'Asdifle*, 22.
- BERTHELOT, R. (2011), *Littératures francophones en classe de FLE : pourquoi et comment les enseigner*, Paris, L'Harmattan.
- BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F. et NE M.-F. (2004), *Littérature progressive du français : avec 750 activités*. Paris, Clé international.
- BLONDEAU, N. et ALLOUACHE, F. (2008), *Littérature progressive de la francophonie : avec 750 activités*. Paris, Clé international.
- CAMBRA GINE, M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier.
- CHAULET-ACHOUR, C. (2006), "Qu'entend-on par francophonies littéraires ?, Quels enjeux de transmission ?", dans : Chalet-Achour, C. (éd.), *Convergences francophones*, Cergy-Pontoise, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, p. 9-31.
- CICUREL, F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier.
- DEFAYS J.-M., DELBART A.-R., HAMMAMI S. et al. (2014), *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette.
- GODARD, A. (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Paris, Didier.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (éd.) (2004), *Altérité et identités dans les littératures de langue française*, *Le Français dans le monde*. Recherches et applications, juillet.

- JOUBERT, J.-L. (2006), "Enseigner les littératures francophones". *Le Français dans le monde : La francophonie en marche* [en ligne], 343, janvier-février. Disponible sur : < <http://www.fdlm.org/file/article/343/> >
- MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. (2014), "Littératures francophones et formation des enseignants de FLE", *Actes de la journée d'étude "Enseigner les littératures francophones"*, Université d'Angers, Paris, Riveneuve, p. 97-115.
- MAILLARD-DE LA CORTE GOMEZ, N. (2016). « Le texte littéraire, "lieu emblématique de l'interculturel" en classe de FLE ? », *Actes de la journée d'études des journées de la Francophonie, Médiations et didactiques de la langue culture françaises*, Paris, Riveneuve.
- MAUGER, G. (1957), *Cours de langue et de civilisation française*, vol. 4. Paris, Hachette.
- MAZAURIC, C. (2004), *Le lecteur d'Afrique : contribution à une didactique transculturelle de la lecture littéraire*, Thèse de doctorat. Université de Toulouse-Le Mirail.
- NATUREL, M. (1999), *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*, Paris, CLE International.